DOCUMENT RESUME

ED 452 696 FL 026 649

AUTHOR Zoreda, Margaret Lee
TITLE Encuentros esteticos deweyanos con la cultura popular anglofona en la ensenanza de ingles como lengua extranjera (EILE). Working Paper (Deweyan Aesthetic Encounters with Anglophone Popular Culture in the Teaching of English as a Foreign Language. Working Paper).
PUB DATE 2001-02-00
NOTE 36p.
PUB TYPE Opinion Papers (120)
LANGUAGE Spanish
EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Classroom Techniques; Cultural Awareness; *English (Second Language); Philosophy; *Popular Culture; Second Language Instruction; Second Language Learning
IDENTIFIERS *English Speaking

ABSTRACT

This paper discusses how the introduction of Anglophone popular culture in the English-as-a-foreign-language class can serve to foster critical aesthetic experiences. It is argued that the popular culture of the hegemonic Anglophone countries is already part of students' lives and for that reason should be included in any critical Anglophone studies curriculum. Contemporary theories of popular culture, literary criticism, and foreign language pedagogy are reviewed and a dialogue is established between these perspectives and Deweyan philosophy. The study of popular culture offer students opportunities for critical reflection, while allowing them to exercise their imaginative, emotional, and creative faculties. These aesthetic encounters also have the power to improve cross-cultural understanding. (Contains 64 references.) (BD)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 452 696

Working Paper

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Margaret Lee Zoreda

1

Encuentros estéticos deweyanos con la cultura popular anglófona en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EILE)

Margaret Lee Zoreda

Área de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras

Depto. de Filosofía

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

México, DF

BEST COPY AVAILABLE

FL 026649

Encuentros estéticos deweyanos con la cultura popular anglófona en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EILE)[1]

En un trabajo anterior (Lee Zoreda 2001) abogamos por la inclusión en el currículo de la EILE del estudio de la anglofonía desde una perspectiva de reflexión crítica---o para parafrasear a Dewey, de "inteligencia intercutural"---sobre la cultura materna y la cultura ajena. Tal enfoque brindaría a los alumnos oportunidades "educativas" con diversidad sociocultural para el desarrollo continuo de sus identidades, al tiempo que constituiría una nueva disciplina: estudios anglófonos. Asimismo, llamamos la atención al hecho de que las literaturas y culturas poscoloniales, con sus visiones híbridas y contestatarias, pueden ofrecer a los estudiantes de inglés en países del Círculo en Expansión puntos de contacto para acercarse a la anglofonía. Ahora bien, examinaremos en el presente estudio otro vasto dominio dentro de la anglofonía---la cultura popular de los países hegemónicos---que, por su penetración de alcance mundial, debiera ser incluida en cualquier currículo *crítico* de la anglofonía dado que es ya parte de las vidas de nuestros alumnos. Como ha sido nuestra intención en todo este trabajo, ahora pondremos el pensamiento de Dewey a "conversar" con teóricos de la cultura popular y de la EILE. Así que, empezaremos fundamentando la noción de cultura popular y citando ejemplos de la cultura popular anglófona, ilustrando después cómo la misma puede proveer experiencias estéticas críticas, en el salón de inglés, sobre las culturas de los países anglófonos del Círculo Interior.

1

1 Naturaleza de la cultura popular

Como muchos han notado, una de las tendencias de la posmodernidad ha sido la "de-diferenciación" de dominios antes bien separados que, de alguna manera, ha provocado una revaloración de la cultura popular frente a la cultura elitista o canónica. Sobre cultura popular, topamos con tantas definiciones como hay investigadores. En su declaración de objetivos, la Asociación de la Cultura Popular (Popular Culture Association) de los Estados Unidos la especifica como "la cultura que la mayoría de la gente---para bien o para mal---disfruta: literatura y arte, materiales, patrones y expresiones; los géneros de los medios masivos de comunicación, y todos los otros fenómenos de la vida cotidiana" (Popular Culture Association 1992). En realidad, todas estas manifestaciones cotidianas constituyen *textos culturales auténticos*. Del mismo modo, Hinds encuentra la "popularidad" como factor clave en cualquier definición: "aquellos aspectos de una cultura, sean ideológicos, sociales o materiales, que son difundidos, creídos y/o consumidos por números significativos de personas" (1988: 210). Para el comunicólogo Fiske, la cultura popular está forjada por "las varias formaciones del pueblo en la interface entre los productos del capitalismo y la vida cotidiana", creando un exceso de tales productos que, por consecuencia, provoca una *discriminación popular* (1991: 103). Por lo menos en las sociedades industrializadas (o post-industrializadas), como las del Círculo Interior, existen interrelaciones estrechas entre la cultura popular y la comunicación de masas (Fuller 1988: 137), hasta concluir que toda cultura es una cultura de masas en tales sociedades (Denning 1991: 258).

Actualmente, muchos de los investigadores en estudios culturales critican el

desprecio que algunos miembros de la Escuela de Frankfurt mostraron hacia la cultura popular/de masas.[2] Al contrario, observan, siguiendo a Benjamin, que el arte popular (como en este caso, el cine) tiene la capacidad de liberarnos de nuestro "mundo de prisión" (1969a: 236) por medio de "una percepcion más intensa" (1969a: 238) de la vida cotidiana, haciéndonos por ello conscientes de sus injusticias; el arte popular de comunicación de masas deja de basarse en el rito (el arte tradicional) para fundarse ahora en la política (1969a: 224). El mismo Fiske comparte con Benjamin la afirmación que el desafío del arte popular reside en la capacidad del ser humano para convertirse en "experto" o "autor" en el dominio del arte popular:

> . . . una de las características imprescindibles de los textos en el dominio popular es que debieran considerarse como incompletos e insuficientes en sí mismos; son "terminados" sólo por agencia de los lectores populares y por la inserción pertinente en sus vidas cotidianas. (1991: 108)

Asimismo, es bien conocida la opinión de Gramsci sobre el papel y la fuerza de la cultura popular. Por ejemplo, consideró que las novelas utópicas (antecedentes de la ciencia ficción) reflejaban las aspiraciones más sentidas de aún las clases más subalternas (1985: 238). Y sobre la literatura de masas, o comercial, nos dice:

> [La literatura comercial] tiene un valor enorme precisamente... porque el éxito de un trabajo de literatura comercial indica (y a veces es la única indicación disponible) la "filosofía de la época", esto es, el conjunto de sentimientos y concepciones del mundo compartida por la mayoría "silenciosa". (1985: 348)

Bajtín retoma, a su manera, este elogio a la cultura popular. En ésta, y su expresión máxima---lo carnavalezco---, hay un poder subversivo, emancipador y centrífugo que lucha por socavar el discurso hegemónico centrípeto (Bakhtin 1981: 272-273). Según él, nuestra vida rutinaria está cargada de fuerza y significado:

> Para Bajtín . . . la vida cotidiana es un dominio de actividad constante, el origen de todo cambio social y creatividad individual. Lo prosaico es realmente lo interesante y lo ordinario es verdaderamente lo notable. (Morson y Emerson 1990: 23)

Por lo tanto, la visión contemporánea de la cultura popular es la de "un terreno en litigio... que proporciona acceso a los sueños y pesadillas de una sociedad..." (Kellner 1989: 141). De una manifestación de la cultura popular---el cine---, se puede decir que es "la cifra de nuestra identidad imaginaria" (Zavala 1994: 11), con todas sus contradicciones. Si se cree que cada cultura revela en la historia sus peculiares "estructuras de sentimiento" que permean la sociedad (Williams 1977: 128-135), la tarea del pensamiento crítico, según los estudiosos de la cultura popular, es confrontar y desentrañar "a contrapelo" (Benjamin 1969b: 257) esos artefactos culturales, transparentando "la interacción dinámica entre los códigos dominantes, subordinados y de oposición" (Real 1988: 152) de tal cultura.

1.1 Dewey sobre la cultura popular

Sobre la naturaleza de la cultura popular, tenemos otra muestra de la relevancia y actualidad del pensamiento deweyano. En primero lugar y siguiendo su visión integral, no-dicotomizada, de la vida humana, Dewey sostiene la unidad entre el arte museográfico y la cultura de la vida cotidiana en *Art as Experience* escrito originalmente en 1934:

> La tarea es restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensificadas de la experiencia que son las obras de arte y los sucesos, acciones y sufrimientos cotidianos que son reconocidos universalmente como experiencia. (Dewey 1980: 3)

Con su énfasis sobre la importancia de la experiencia humana, él nos explica que el significado de toda la cultura, tanto culta como popular, reside en su poder revelador de la naturaleza y ethos de un pueblo (y por ende, tenemos la razón para estudiarla):

> El nivel y estilo de las artes de la literatura, poesía, ceremonia, diversión y recreación que se den en una comunidad, proporcionando los objetos básicos para el goce en esta comunidad, hacen más que cualquier cosa para determinar la dirección actual de ideas y proyectos en la comunidad. Proporcionan el significado por el cual la vida se juzga, se estima y se critica. *Para uno de afuera, brindan la materia para una evaluación crítica de la vida en la comunidad.* (énfasis nuestro, Dewey 1998: 65)

Asimismo, lo que debiera interesar a los practicantes en el campo de la EILE es la reiterada afirmación de Dewey sobre la transacción entre lengua y cultura, utilizando "lengua" más allá de la noción lingüística normal para significar toda la gama cultural de un pueblo:

> ...el lenguaje se entiende en su sentido más amplio, un sentido más amplio que el discurso oral y escrito. Incluye éstos, los gestos y aún más, los ritos, ceremonias, monumentos y los productos de las artes industriales y bellas artes. (Dewey 1998: 80)[3]

Asimismo, Dewey concibe una relación entre las artes populares y la democracia en la que una rica variedad de artes populares demuestra la vitalidad de una sociedad democrática: "Las obras de arte que no son remotas de la vida común, que se gozan en una comunidad, son signos de una vida colectiva unificada" (Dewey 1980: 81). He aquí el enfoque deweyano, lejos de la postura de "el arte por el arte", sobre los fines sociales de todo arte para mejorar nuestras vidas y experiencias comunitarias al crear y compartir los bienes de una sociedad. Sobre esto, Dewey critica a aquellos intelectuales (de la estética) que, en sus discusiones sobre el arte, se han limitado al

arte culto:

> La teoría filosófica prestó atención solamente a aquellas artes que tenían el aval de reconocimiento de la clase establecida y hegemónica. Las artes populares debieran haber florecido pero no recibieron la atención crítica. No valía la pena hablar sobre ellas en discusiones teóricas. *Probablemente ni se concibieron como artes.* (énfasis nuestro, Dewey 1980: 187)

Por consecuencia, Dewey cree que la persona común se siente muy alejada del arte culto y goza, en parte por su calidad estética, aquellas diversiones cotidianas y populares como el cine, jazz, las tiras cómicas, etcétera, mismas que se podrían etiquetar como "charras y vulgares" por no ser cultas (Dewey 1980: 5-6).

Sobre este punto, el estudioso de la estética popular Shusterman opina que quizás Dewey, abogando por la "legitimidad" de las artes populares, debiera haber dirigido más atención a desarrollar la estética de ellas (Shusterman 1995: 36). El mismo investigador, basándose en una estética pragmatista, construye un argumento persuasivo para demostrar que el arte popular tiene los mismos rasgos del arte culto: "unidad y complejidad; intertextualidad y polisemia abierta; experimentación; y atención explícita al medio" (1992: 200).

Aunque Dewey no elaboró una estética propia sobre las artes populares, sí reconceptualizó el arte---todo el arte---no en términos de los mismos objetos culturales sino en términos de nuestra experiencia con ellos: "una obra de arte... es...una obra de arte sólo cuando se vive en alguna experiencia individualizada" (Dewey 1980: 108). En otras palabras, lo que nombramos "arte" es un proceso y no un objeto o producto de arte (Fausto 2000: 23). Dado su naturalismo transaccional, Dewey explica que "para percibir, la persona debe crear su *propia* experiencia", pues ante la ausencia de "un

acto de *recreación*, el objeto no se percibe como una obra de arte" (énfasis nuestro, Dewey 1980: 54). Consecuentemente, Dewey concluye que dos lectores [o espectadores de cine, etcétera] no tendrán la misma experiencia:

> Se crea un nuevo poema por cada persona que lee poéticamente. No queremos decir que su materia *prima* es original ya que, después de todo, vivimos en el mismísimo mundo. No obstante, cada individuo trae con sí mismo, cuando ejerce su individualidad, un modo de ver y sentir que, en su interacción con el poema original, crea algo nuevo, algo que no existía antes en la experiencia. (énfasis original, Dewey 1980: 108)

Así que, el arte es el trabajo de recrear experiencias estéticas, integralmente plenas de goce significativo. El arte, o mejor dicho la experiencia estética, es "una labor-en-desarrollo" individual pero que, según el enfoque transaccional de Dewey, se mejora por medio del contacto con otros puntos de vista (Faust 2000: 23; 29). Puesto que el arte no es el objeto en sí mismo sino la infinidad de experiencias estéticas que los individuos puedan entablar con el objeto, se sigue que el arte anteriormente considerado "popular", frecuentemente llega a ser "culto"; Cervantes y Shakespeare son ahora parte del arte culto tanto como Dickens o Balzac. Esta permeabilidad entre lo popular y canónico, también, como ejemplo, se nota en la evolución social del género de la ciencia ficción. Desde 1970, se ha desplegado un gran interés por el desarrollo de una estética de la ciencia ficción como literatura "genuina", con el resultado que ya es un objeto serio de estudio académico (Lee Zoreda 1991: 28).

Opinamos que Dewey estaría de acuerdo con las aseveraciones de Bajtín, Gramsci y Williams sobre la fuerza reveladora de la cultura popular. En cuanto al continuo pesimismo-optimismo sobre el valor de la cultura popular, Dewey se ubica en una postura de crítica entre la perspectiva exaltada, optimista de Fiske y la perspectiva

desconfiada de la Escuela de Frankfurt. Dewey confía que la educación formará personas reflexivas con "inteligencia social" que no se dejarán engañar por la industria cultural. Al contrario de Fiske, Dewey utilizaría la palabra, "discernimiento" reflexivo---más afín a la lectura "a contrapelo" de Benjamín---para indicar la óptima interacción del individuo con la cultura popular en vez del enfoque consumista de la "discriminación" popular de Fiske. Dewey no dicotomiza los aspectos sociales y estéticos de la cultura popular, como lo hace Fiske. Asimismo, Dewey afirma la posibilidad de que la cultura popular brinde experiencias sociales, reflexivas y estéticas, dependiendo de la calidad de la experiencia transaccional de la persona; no cualquier experiencia culmina en lo estético. Como muchos teóricos posmodernos, tanto Dewey como Fiske (y Benjamin), plantean que el texto es "terminado" activamente por el lector; nosotros construimos el significado en la experiencia estética.

2 Ejemplos de la cultura popular anglófona

Para aclarar *qué* exactamente se entiende por cultura popular anglófona, en este apartado examinaremos la naturaleza de varias manifestaciones de la misma, limitando nuestro enfoque particularmente al cine, la publicidad comercial y los géneros literarios populares.

Siguiendo Altman (1989: 105), y dado que el arte cinematográfico proviene de varios países y con voces distintas dentro de cada uno, proponemos la noción del cine anglófono como "dato cultural". Al igual que la música, la televisión, y publicidad, los géneros literarios populares, deportes, las tiras cómicas, diversiones y entretenimientos,

etcétera, el cine es un "texto" cultural que puede ser "leído" para interpretar y entender la cultura anglófona. Y, como todos los textos culturales, es "tanto un *producto* de causas sociales como un *productor* de efectos sociales" (énfasis nuestro, Long 2000: 73). La fuerza reveladora de este medio de comunicación es constatada por varios estudiosos del cine. Por ejemplo, Costanzo nos comenta que

> Por décadas el cine ha proyectado las preocupaciones de cada generación sobre la "pantalla nacional de la conciencia." ¿Cómo sería nuestra perspectiva colectiva sobre los sucesos del mundo sin él? (Costanzo 1992: 2)

Para los docentes de la EILE, la pregunta siguiente es muy pertinente: ¿qué territorio más idóneo para infiltrar y entender *críticamente* la(s) cultura(s) e identidad(es) del otro que su cine, un lugar donde "una sociedad se habla a sí misma e intercambia información con otras culturas" (Kawin 1992: 3)? Asimismo, ofrecemos la observación de Andrew sobre el cine, casi de un carácter transaccional deweyano, igualmente aplicable (a nuestra manera de ver) a las otras artes populares:

> ...el cine es simultáneamente un objeto cultural para dominar y una experiencia que continuamente nos domina....[Así], la educación ...se logra por medio de una dialéctica que exige nuestra interrogación del cine y después nuestra auto-interrogación ante el cine. (Andrew 1983: 43-44)

Finalmente, en otro giro cuasi-deweyano, James Agee, quizás el crítico cinematográfico más astuto que hayan producido los Estados Unidos, nota que el poder del *buen* cine queda en la *experiencia estética reflexiva provocada en el espectador* :

> [Las buenas películas] no son actos ni de seducción ni de esclavitud benigna sino de liberación, y requieren de los que las gozan, las responsabilidades de la libertad. Continuamente abren los ojos y los obligan a trabajar vigorosamente; y a través de la vista, despiertan

> curiosidad e inteligencia. Esto, por cualquier estandar sólido, es esencial para el buen entretenimiento. Sin duda alguna, es imprescindible para el buen arte. (Agee 2000: 426)

En cuanto al fenómeno de la publicidad comercial anglófona, no debiéramos descartar sus posibilidades pedagógicas para conducir lecturas críticas sobre la anglofonía, al revelar los presupuestos subyacentes (a veces contradictorios) de una cultura. Por su brevedad, se presta a lecturas detalladas, que, en el caso de la publicidad norteamericana para ropa feminina, muestra en su función como texto cultural primario

> cómo el lenguaje verdaderamente sirve para *construir* el significado de lo femenino e, inversamente, lo masculino [en la cultura norteamericana]... al descubrir cómo la lengua de un pueblo proyecta un mundo particular en el cual las personas mismas se ven insertadas. (énfasis original, Brogger 1992: 111-112)

Los géneros literarios populares abarcan ficción como la de romance, historia, misterio, horror, ciencia ficción, policiaca-detectivesca, mismas frecuentemente adaptadas para el cine. Sobre este último sub-género, estudiosos de la literatura popular ya han confirmado su valor como índice de la condición política y social de una comunidad (Walton y Jones 1999; Kelly 1998; Irons 1995; Irons 1992; Klein 1995; Rader y Zettler 1988). Por otro lado, la ciencia ficción ha logrado una desconstrucción de las ideologías de la modernidad---la racionalidad y el progreso---al reflejar los conflictos socioculturales que las revoluciones industrial, científica y cibernética han suscitado a nivel universal. Como ficción especulativa, una de sus metas primarias es convertir en ajeno lo que percibimos cotidianamente en nuestro ámbito

> para enfocar de nuevo, como extraños, la realidad existente. Esto es un

> paso necesario previo a la crítica o desafío de lo que supuestamente es "absoluto" o "incontrovertido" en nuestra sociedad. (Armitt 1991: 9-10)

Al crear mundos y realidades alternativas a la actualidad que sacuden al lector por "extrañamiento cognoscitivo" (Suvin 1984: 26), la ciencia ficción cuestiona los usos y repercusiones de la ciencia y tecnología en la sociedad, ahora y en el futuro. Especula y presenta visiones utópicas (o distópicas) sobre la relación y naturaleza del hombre y máquina, sobre ingeniería genética y medio ambiente, el tiempo, la alteridad, los roles sexuales, etcétera. Como consecuencia, es un medio particularmente fértil para provocar preocupación y reflexión sobre las implicaciones sociales y morales del progreso científico, es decir la misma modernidad (Isaacs 1977: 7), surgida en los países del Círculo Interior.

En cuanto a la relevancia de estas expresiones de la cultura popular anglófona en la EILE, no debiéramos olvidar que, de acuerdo a teorías actuales sobre la adquisición de idioma extranjero, la selección de materiales según el *interés* del alumno y el *conocimiento previo de temas y esquemas narrativos-culturales* de la lengua extranjera son factores claves para un aprendizaje óptimo (Collie y Slater 1987: 6; Swaffer 1988: 125-6; Carrell 1984,1987). Asimismo, Kempf señala que en cuanto al aprendizaje de la lengua extranjera, la *motivación* es más importante que la aptitud lingüística (1995: 41). Por ejemplo, en el caso del cine, es ya una de las diversiones habituales de nuestros alumnos; les es grato ver películas. Y es precisamente la cultura popular anglófona---cine, literatura popular, música, televisión, etcétera---que actualmente forma parte de la cultura "popular" de nuestros universitarios, para bien o

para mal. Sin embargo, como profesores de inglés, podemos propiciar con la cultura popular anglófona (re)encuentros deweyanos de crecimiento, con propósitos estéticos, cognoscitivos y críticos.

2.1 Dewey y la experiencia de la cultura popular anglófona

Gran parte de la cultura popular anglófona es ya cotidianamente vivida por extensos sectores de nuestros alumnos y por nosotros mismos; entonces desde una óptica deweyana, la razón para experimentarla *estéticamente* sería más que necesaria. Ciertamente, la insistencia de Dewey sobre la importancia de las vidas y experiencias personales de los alumnos como punto de partida para la construcción del conocimiento se reitera en las declaraciones anteriores de Collie y Slater, Swaffer, Carrell y Kempf. No obstante, desde nuestra perspectiva, Dewey rebasa estos autores en su concepción integradora de la experiencia estética (Dewey 1980: 55), misma que abarca una participación *gozoza*, (Dewey 1980: 27) *cognitiva*, *emocional*, *corporal*, *imaginativa* y *moral*. Por consecuencia, encuentros deweyanos con la cultura popular anglófona debieran ser simultáneamente vivencias personales y reflexivas, de crítica, con la participación de la comunidad de aprendizaje. Recordando que el "leer" puede extenderse a todo texto cultural, Dewey distingue dos maneras o própositos de leer---la estética y la informativa, científica:

> Mucha literatura se lee...simplemente para el goce, para propósitos estéticos. En este caso, el lenguaje es un medio para la acción en la medida que induzca al lector en la construcción de cuadros y escenas para su propio goce....[La otra manera de leer es] para sacar el significado del autor... (Dewey 1998: 81-82)

Para Dewey, estos dos modos no son contradictorios sino retroalimentadores, tomando en cuenta la necesidad de experimentar *primero personalmente para después ejercer la reflexión crítica*: "El principio de la comprensión estética es la retención de estas experiencias personales y su cultivo; así que, al nutrirlas, viene el discernimiento" (Dewey 1980: 146). Al proporcionar a nuestros aprendientes de inglés experiencias estéticas en base a la cultura popular anglófona, les brindamos la oportunidad de construir sucesos integrales, unificados y consumados, esto es, *relatos completos* (Dewey 1980: 41). Esta cualidad adquiere mucha importancia al reconocer que aunque el alumnado de hoy en día generalmente disfruta la cultura popular anglófona, la experimenta disconectadamente. Dewey mismo observó hace setenta años la falta de conexiones narrativas significativas por parte de los medios de comunicación: "...la actual escena mundial es tal que los individuos se encuentran abrumados y confusos emocionalmente por la reverberación divulgada de sucesos aislados" (Dewey 1989: 38). Como hemos visto, nuestro sentido de conexíon y continuidad, tanto espacial como temporal, es primordial para nuestra óptima transacción con el mundo. Sobre esto, la enseñanza deweyana de experiencias estéticas con la cultura popular anglófona, porporcionaría a los alumnos la oportunidad de *construir su propia narratividad crítica* de la cultura popular anglófona. Este énfasis de Dewey sobre la narratividad de conectividad en nuestras vidas manifiesta su vigencia actual al observar algunas recientes propuestas del renombrado psicólogo cognoscitivo Bruner. Éste sostiene que los seres humanos tenemos dos modos de relacionarnos y estructurar nuestra experiencia del mundo, es decir, para "leer" textos culturales: el *paradigmático* para

explicar fenómenos y el *narrativo* para entender la vida de uno mismo y las de otros (1996: 39). El mismo Bruner enfatiza la necesidad de la *enseñanza del modo narrativo*---a la par que paradigmático---como una habilidad esencial hoy en día *para hacer sentido del mundo* que ha sido soslayado en aras del currículo supuestamente "científico", esto es, positivista. Los dos modos de Bruner se asemejan a las dos formas de "leer" de Dewey, pero para el anti-dualista Dewey, no son mutualmente excluyentes. No obstante, la experimentación personal es el paso primordial antes de la reflexión "científica", como veremos en propuestas educativas deweyanas actuales.

3 Enseñar la cultura popular anglófona estéticamente

En esta sección consideraremos las aportaciones de las norteamericanas Rosenblatt y Langer, decidamente discípulas de Dewey,[4] sobre la necesidad de enseñar la literatura como una experiencia personal y posteriormente colectiva. Aunque ellas hablan de la experiencia literaria en lengua materna (inglés), planteamos la aplicabilidad de sus pautas, con las modificaciones adecuadas, para otras manifestaciones culturales---cultas o populares---y para la EILE.

En 1938 en su libro, *Literature as Exploration*, Rosenblatt propone que cada lectura es un encuentro *particular* que involucra un lector *particular* y un texto *particular* bajo circunstancias *particulares* (1995: 295). Después de su respuesta personal a un texto literario, el lector reflexiona sobre ella y, al compartir la experiencia con otros, la lectura individual se transforma en acontecimiento social. Lo que Rosenblatt enfatiza es la necesidad de un descubrimiento personal, esto es, *estético*,

por parte del lector *antes* de que el texto pueda ser un objeto de estudio.

En su otra obra clave, *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (1978), Rosenblatt, al afirmar la dinámica no-lineal de la lectura literaria, se inspira otra vez en la filosofía de Dewey. Rosenblatt conceptualiza la transacción deweyana como "un proceso en curso en el cual los elementos o factores son, uno puede decir, aspectos de una situación total; cada uno condiciona al otro y, a la vez, se condicionan mutuamente" (1978: 17). En este sentido ella explica lo que es el "poema" en una lectura transaccional:

> ... El término "poema" se refiere a la categoría total de transacciones estéticas entre lectores y textos [sin enfatizarse un sólo género].... El poema [es] un acontecimiento en el tiempo. Ni es un objeto ni una entidad ideal. Surge durante un encuentro, una compenetración entre un lector y un texto.... [Es] la experiencia construida por el lector bajo la influencia del texto.... (1978:12)

Según ella, los tres elementos de este esquema de la lectura literaria---texto, lector y poema (la experiencia personal del lector)---están en relaciones interdependientes de reciprocidad.

Asimismo, Rosenblatt retoma la observación de Dewey sobre las dos maneras de leer. Ella las denomina la *eferente* y la *estética*. En la primera, el lector se preocupa de lo que *va a extraer* (como información, solución a un problema, etcétera) *después* de leer. En la segunda, lo que concierne al lector es lo que *está viviendo*, experimentando en su relación con el texto *durante* la lectura. El mismo texto puede ser leído de las dos maneras o como una mezcla, pero el modo estético es lo que normalmente asociamos con la lectura literaria (1978: 24-25). De esta manera, se pone

en juego la distinción entre los significados públicos y privados:

> Leer para encontrar la respuesta a una cuestión objetiva (factual) requiere concentrar principalmente a los aspectos públicos del significado y excluye a la periferia aquellos sentimientos personales que fueron activados. Por otro lado, para evocar un "poema" del mismo texto, primero el lector debe permitirse no sólo prestar atención a los significados aceptados de las palabras del texto sino también a las asociaciones y emociones personales e ideas que experimenta durante la lectura. (1995: 292)

Siguiendo estas perspectivas experimentales deweyanas, Langer, co-directora del Center on English Learning and Achievement[5] de la State University of New York, Albany, ha explorado la naturaleza fenomenológica y hermenéutica de la lectura literaria durante varios años en estudios con alumnos nativohablantes de inglés desde el nivel básico hasta medio superior. Ella afirma que durante la lectura, el lector está involucrado constantemente en la creación y recreación de mundos imaginarios temporales (envisionments) (1989: 2). Describe el acto de leer como una experiencia de entendimientos crecientes que evolucionan en el tiempo; el lector desarrolla un texto "interno" que se transforma continuamente en correspondencia con el texto "externo". . El significado reside en el lector; sin embargo, los lectores siguen las convenciones señaladas por las características lingüísticas textuales. Por tanto, los textos funcionan semióticamente; una relación social se establece entre texto y lector (1989: 3). El leer es un acto de significación, de transformación; es el hecho de construir un mundo imaginario (envisionment). Así, ella ha identificado cuatro posturas o actitudes, recurrentes y no-lineales (1989: 6), del lector hacia tales mundos imaginarios que se manifiestan en el transcurso de la lectura. Dichas posturas son descritas en los siguientes términos:

1. *Estar afuera y entrar* en un mundo imaginario (caracterizada por preguntas; la creación de contexto, asociaciones);
2. *Estar adentro y moverse* en un mundo imaginario (usar el texto en curso para construir un mundo imaginario; elaborar; establecer conexiones);
3. *Detenerse y reconsiderar* lo que uno sabe (hacer contacto con el mundo propio; lo que sucede en el texto provoca pensamientos sobre experiencias vividas y antecedentes del lector y el mundo exterior del texto);
4. *Salir de un mundo imaginario y objetivar* la experiencia (el lector se aleja del mundo imaginario final; reflexiona sobre la actividad de lectura y sus propias reacciones al texto). (1989: 7)

Langer sostiene que una pedagogía experimental de *proceso* dotaría al lector con toda una gama más rica de opciones de significación en el desarrollo del entendimiento literario. Además, los docentes, por medio de las preguntas que hagan a los alumnos, pueden proveer *soportes* de lenguaje y pensamiento que ayuden a los estudiantes obtener la información momentánea que buscan mientras que, a la vez, esos mismos soportes servirían como modelos de *estrategias de significación*. (1989: 20).

Langer reprocha lo que ha sido la lección tradicional "eferente" (buscando información en vez de experimentar el texto estéticamente) de la literatura: frecuentemente ésta empieza con un repaso de lo que el texto "dice", empleando resúmenes del argumento y exámenes imprevistos que conducen hacia "su significado", por medio de preguntas seleccionadas por el docente que intentan llevar a los alumnos

hacia interpretaciones predeterminadas. En gran parte esa pedagogía surge de la creencia en una jerarquía de preguntas que va de lo más literal a lo más abstracto Al contrario, la metodología transaccional que ella propone, aún reconociendo lo difícil que es cambiar décadas de hábitos docentes, se orienta a aprender y escuchar las ideas de los estudiantes y conducir la lección según las respuestas literarias de los mismos. Por ende,

> nuestra preocupación primordial como enseñantes es ayudar a los alumnos que *concienticen sus experiencias, exploren horizontes de posibilidades de lectura y lleguen más allá de los entendimientos iniciales hacia interpretaciones más cuidadosamente pensadas*. (énfasis nuestro, 1995: 87)

Algunas estrategias (que no debieran entenderse como un modelo lineal de enseñanza) que ella recomienda son: 1) facilitar el acceso a la experiencia personal de la lectura; 2) promover entendimientos iniciales; 3) apoyar el desarrollo de interpretaciones; 4) fomentar la adopción de perspectivas críticas; y 5) llevar un balance de ideas e interpretaciones ocurridas en sesiones particulares en el entendido que una lección o lectura nunca se da por terminada completamente; siempre queda abierta a entendimientos posteriores) (1995: 88-93).

Asimismo, Langer propone ciertas pautas generales[6] como sustento del enfoque transaccional en la didáctica de la literatura, donde se crea una comunidad que experimenta el arte personal y socialmente:

1. *Utilizar el salón de clases como un espacio de exploración donde los alumnos desarrollan posibilidades y entendimientos* en vez de recontar significados ya adquiridos (aquéllos que recuerdan) con el docente para añadir lo que "falta" a

tales significados.

2. *Poner los entendimientos variados de los estudiantes en el centro de enfoque tanto en sus escritos como en las discusiones resultantes.* Siempre empezar con sus impresiones iniciales. Esto validará sus propios intentos para comprender y situar el lugar más productivo para comenzar a construir y refinar significados.
3. La instrucción, esto es, la ayuda que impulsará a los aprendientes más allá de sus impresiones iniciales, implica que *el docente funcione como andamiaje para sus ideas, guiándolos de varias maneras a escucharse mutuamente al discutir y pensar.* Los enseñantes debiéramos ser oyentes, contestadores y asistentes en vez de repartidores de información.
4. *Favorecer el pensamiento ambiguo, presentimientos y perplejidades en lugar de absolutos.* Ello es parte del proceso de entender la literatura. Cuando sea posible, forjar preguntas surgidas del conocimiento del estudiante. Acompañar a los alumnos en sus dichos en vez de seguir la agenda propia del docente.
5. *Auspiciar a los estudiantes en el desarrollo de sus propias bien logradas interpretaciones y, a la vez, que aprecien las de sus compañeros.* Se dan más de una sola interpretación de cualquier texto.
6. *Nunca olvidar que cuestionar, indagar y decidir acerca del espacio permitido para posibles interpretaciones futuras son el meollo del pensamiento crítico en la literatura.* Tanto los docentes como los aprendientes debieran estar abiertos a significaciones posibles; en las experiencias literarias no existen metas preconcebidas ni interpretaciones absolutas.

7. *Facilitar el aprendizaje suministrando puntales que sirvan como guía a los estudiantes al pensar, escuchar y expresarse; impulsarles a entablar discusiones literarias más maduras al elicitar sus propias respuestas; instarlos a clarificar; invitarlos a la participación; guiarlos para sostener discusiones.* En suma, respaldar a los aprendientes *para ponderar más sazonadamente sus experiencias* a través de: concentrar sus pensamientos; dar forma a las observaciones que desean expresar; entrelazar sus ideas con lo que ya se ha discutido, leído o experimentado; y pensar sobre sus ideas de maneras más complejas. (1994: 6-7)

Conforme a su perspectiva sobre el ambiente idóneo para el salón de literatura, cada estudiante de literatura (desde la primaria) debiera ser capaz de:

- *compartir* reacciones iniciales después de leer;
- hacer preguntas *relevantes* sobre la obra;
- *ir más allá de las primeras impresiones* del texto para repensar, desarrollar y enriquecer la comprensión;
- *hacer conexiones* entre distintos textos y dentro de un solo texto;
- *considerar perspectivas múltiples* dentro de un texto y a través de grupos de lectores;
- *reflexionar sobre interpretaciones alternas* con el fin de criticar o apoyarlas;
- *emplear la literatura para iluminarse sobre la vida y uno mismo*;
- utilizar maneras de lectura que indican *una sensibilidad a otras culturas y otros contextos*;

- *escribir como una manera de reflexionar* sobre la comprensión literaria y su comunicación;
- conversar y escribir sobre un texto a la manera característica del discurso sobre la literatura. (Langer 1995: 95)

3.1 Reflexiones deweyanas sobre la enseñanza estética de la cultura popular anglófona

Son evidentes los puntos que tienen en común los trabajos deweyanos de Rosenblatt y Langer con las nociones de Vygotsky, el enfoque global e integral de la lengua y el aprendizaje de colaboración. Dentro de un ambiente de apoyo mutuo, la clase "ejecuta" (i.e. experimenta) fenomenológicamente lecturas literarias (o cinematográficas, musicales, etcétera) en procesos de significación a niveles personales y sociales. Dentro de esta perspectiva es de suma importancia que las temáticas de los cursos sean *significativas* para los aprendientes en pos de la integración de contenidos a través del lenguaje (Barnes-Karol 2000: 44). Sobre esta presentación temática en el cine, Williamson y Vincent han señalado razones para seleccionar películas que giran alrededor de un tema central, dando a los alumnos puntales de *conectividad*:

> el método de introducir varias películas sobre la misma temática demuestra al alumno que los filmes son a menudo formularios, que son hechos para el placer crítico del espectador, y que son expuestos para ser analizados tanto por sus contenidos como para el entretenimiento. (1996: vi)

En este aspecto, como ejemplo, la ciencia ficción (en cine o textos) es un género ideal

para los universitarios, al proporcionarles visiones variadas sobre el impacto que la ciencia y tecnología proyectan en nuestras sociedades desde el punto de vista anglófono. O también podríamos descubrir imágenes múltiples de la mujer en el cine anglófono o en su música. Así, este tipo de enseñanza-aprendizaje ofrece espacios para encuentros transculturales críticos y no triviales. El cine (al igual que otras artes) genera un campo perceptivo en el clase de inglés para que el estudiante emplee dialógicamente tanto sus facultades *imaginativas-estéticas* (y así *creativas*) como *críticas* (Massi y Meriño 1996: 20). Esto se debe al matiz estético de tales encuentros que nos brindan experiencias deweyanas consumadamente integradoras:

> En el arte como experiencia, el presente y lo posible o lo ideal, lo nuevo y lo viejo, material objetivo y respuesta personal, el individuo y el universo, lo superficial y lo profundo, el sentido y el significado, *se integran en una vivencia en donde todos ellos se transfiguran en algo más allá de sus significados previamente aislados en la reflexión*. (énfasis nuestro, Dewey 1980: 297)

No debemos olvidar el papel central que juegan las emociones y la imaginación en la configuración de estas experiencias estéticas deweyanas. Al presentar a los estudiantes distintas formas de las artes populares anglófonas, estamos brindándoles situaciones emocionales e imaginativas de gran potencial estético y educativo (en el sentido deweyano). Aunque el anti-dicotomista Dewey sustentó hace setenta años que las emociones y la imaginación eran la fuente de todo pensamiento reflexivo, hoy en día el campo de la neuropsicología cognoscitiva está confirmando la función integral de ellas para construir el significado (Caballero 2000: 17). Así que, con la utilización de las artes populares anglófonas, el alumno de inglés puede experimentar una rica

"polinización cruzada" en "el entrelazamiento de lengua, pensamiento, emoción e imaginación" (Kempf 1995: 39).

Asimismo, debiéramos considerar que las experiencias estéticas de los alumnos con la cultura anglófona por fuerza surgen de una enseñanza estética. Como docentes, debemos conceptualizar la enseñanza como un *suceso temporal deweyano*, llegando a un punto culminante revelador en el seno de la comunidad de maestro y alumnos. Como vimos con Rosenblatt y Langer, las impresiones *iniciales* son muy significantes---"el impacto inicial" (Jackson 1995: 30), así como las interrelaciones. Si las experiencias educativas tienen que ofrecer la oportunidad---en el tiempo---para llegar a estos momentos culminantes, será necesario *reducir* la *cantidad* de actividades para seleccionar con *juicio* aquellas actividades con *calidad* educativa:

> Todo depende de la *calidad* de la experiencia....[Debemos] seleccionar las clases de experiencia actuales que vivan fructífera y creativamente en experiencias subsiguientes. (Dewey 1963: 27-28)

El maestro, utilizando el pensamiento reflexivo, y como el miembro más experimentado de la comunidad educativa, debiera escoger los mejores ejemplos de la cultura popular anglófona *en términos de sus alumnos*. Y aquí mejor no significa más cerca del arte culto sino aquellos ejemplos que se prestarían a descubrimientos *profundos* y *continuos*. Una verdadera experiencia estética con un cuento de ciencia ficción o una película *perdurará* y *cambiará*, después del encuentro inicial, en la memoria y subsiguientes discusiones, quizás por años después.

Tal enseñanza está muy lejos de una pedagogía mecánica, donde el profesor depende de "recetas" almacenadas por años. Sobre los docentes que brillan por la

"eficacia" en sus cursos, Dewey dice: "Si la acción de un maestro es tan perfecta que excluya la percepción emocional e imaginativa de lo que hace, sin duda alguna lo podemos caracterizar como un pedagogo acartonado y superficial" (1980: 262). De hecho, los enemigos de experiencias estéticas deweyanas son aquéllos que manifiestan

> lo mediocre; la falta de atar cabos; submisión a costumbres rutinarias en la práctica y procedimiento intelectual[;] abstinencia rígida; submisión forzada, con apretura por un lado, y disipación, incoherencia y permisividad por el otro. (Dewey 1980: 40)

En otras palabras, la experiencia (o enseñanza) estética, en su unidad, no es ni muestra de flacidez ni de constricción.

Quizás la razón más irresistible para incluir encuentros estéticos con la cultura popular anglófona en la EILE es lo que provocan en la formación multicultural del alumno. Casi parafraseando la afirmación de Dewey que la experimentación con las artes lleva a "una formación de liberalidad y sensibilidad simpatéticas" (1975: 57), Langer apunta que en tal ambiente idóneo del salón de clase podemos, con los alumnos, experimentar el poder de la literatura [y las otras artes] para *transformarnos*:

> La literatura nos hace mejores pensadores. Nos mueve a ver la multiperspectividad de situaciones y, así expandir la amplitud de nuestras propias visiones, guiándonos hacia sueños y soluciones que no hubiéramos imaginado. Afecta nuestro aprendizaje en situaciones académicas y como resolvemos problemas en el trabajo y en casa. Y nos insta a considerar *nuestra interconectividad con otros y la pluralidad intrínseca de significados; nos ayuda llegar a ser más humanos*. (énfasis nuestro, Langer 1995: 145)

Al ponderar el propósito de las artes en el esquema deweyano, Jackson considera que ellas "nos hacen más sensibles al significado expresivo de nuestro entorno", al llegar

más allá de "significados superficiales" (Jackson 1995: 32). En cuanto a la EILE, los encuentros con las artes populares anglófonas podrían fomentar en los alumnos la búsqueda---más allá del cliché---de significados más profundos y críticos; es decir, una concientización sobre parte de sus vidas cotidianas que han experimentado acríticamente. Dewey mismo ha expresado este poder del arte para sacudirnos de la percepción rutinaria: "La función del arte mismo es quitar el prejuicio---las escamas que cubren el ojo---, eliminar los velos de costumbre y perfeccionar el poder de percibir" (Dewey 1980: 325). Recordando que para Dewey el momento estético es "la compenetración total de sujeto y su mundo de objetos y sucesos" (1980: 19) hacia una armonía interior y exterior, debiéramos hacer nuestro presente significativo al conectarlo a nuestro pasado mientras que encaramos el futuro. Es una manera para visualizar como se darían las experiencias educativas con la cultura popular anglófona. Para hacer significativos---a niveles personales y sociales---estos objetos culturales de los países anglófonos, los aprendientes debiéran relacionarlos con su pasado con el fin de transformar su propio futuro en términos de una nueva postura y conciencia hacia la anglofonía.

Sobre el poder del arte para producir entendimiento intercultural, Dewey ha expresado grandes expectativas en su facultad *comunicativa*:

> ...las obras de arte son los unicos medios de comunicación completos y libres entre los hombres que pueden ocurrir en un mundo repleto con brechas y divisiones que limitan la comunidad de experiencia....[Por medio de ellas, llegamos a ser] cuidadanos de este vasto mundo más allá de nosotros mismos. (Dewey 1980: 105; 195)

Otra vez, debemos reiterar que, según Dewey, entendemos que toda clase de "obras

de arte", tanto culta como popular, muestra este don de romper las barreras que impiden el entendimiento entre grupos o sociedades. En una parafrasis más de Dewey, Alexander apunta cómo la apreciación de las artes populares anglófonas por parte de nuestros alumnos despierta una sensibilidad intercultural hacia el otro:

> Antes que haya un debate efectivo político [entre distintas culturas], tal vez debiéramos tener una capacidad para escuchar los cuentos de los otros, experimentar el mundo desde el cuerpo del otro, y por lo menos momentariamente cautivados por sus visiones del paraíso....[a] través de sus imágenes, podemos brevemente participar en lo estético de los mundos de otros. Nos podemos abrir a la *posibilidad* de su experiencia, de su modo de significar. (énfasis original, Alexander 1998: 18)

Tomando el reto de Dewey de construir una educación integral y emancipadora, en la cual el currículo de la EILE debiera introducir una extensa reflexión crítica sobre la cultura anglófona, este estudio ha presentado las razones que justifican la inclusión en tal currículo de un fuerte componente de las artes y culturas populares anglófonas desde una perspectiva deweyana. Asimismo, hemos expuesto algunas prácticas pedagógicas sobre la literatura con los trabajos de Rosenblatt y Langer que representan, en gran parte, el espíritu de Dewey y que son muy sugestivas para la EILE. Con propósitos aclaratorios, quisiéramos subrayar la continuidad entre arte culto y arte popular en toda la obra de Dewey; dicho esto, todo lo que está expuesto en este capítulo es aplicable también a la enseñanza de las literaturas y culturas poscoloniales (Ver Lee Zoreda 2001).

4 Notas

1. Varios conceptos en este trabajo tienen su origen en las siguientes publicaciones/ponencias: Lee Zoreda 1991; Lee Zoreda 1992; Lee Zoreda 1993; Lee Zoreda 1996; Lee Zoreda 1997; Lee Zoreda 1999a; Lee Zoreda 1999b.

2. Como ejemplo, de la Escuela de Frankfurt, ver Adorno 1992.

3. Aquí se emplean "lengua" y "lenguaje" como sinónimos.

4. Faust (2000) mantiene que la postura de Langer no es muy deweyana al insistir que no son ilimitadas las lecturas literarias porque el texto pone restricciones. Sin embargo, él sólo cita un artículo de Langer de hace 10 años. Como veremos más adelante, Langer, igual que Faust en su propuesta en favor del salón como "espacio público", opina que el intercambio de experiencias literarias personales en una comunidad de aprendizaje ciertamente fomentaría los poderes de discernimiento. Cabe señalar que Faust no reconoce la insistencia de Dewey sobre el currículo---los textos---como experiencia consolidada.

5. Se pueden obtener los informes de investigaciones de este importante centro en: http://cela.albany.edu.

6. Citamos a Langer en extenso porque sus sugerencias son, a nuestra modo de ver, una interpretación bastante fiel de la perspectiva de Dewey.

Referencias

Adorno, Theodor. 1992. "How to Look at Television." Ed. David Ingram y Julia Simon-Ingram. *Critical Theory: The Essential Readings*. New York NY: Paragon House.

Agee, James. 2000. *Agee on Film: Criticism and Comment on the Movies*. Introd. David Denby. New York NY: Modern Library.

Alexander, Thomas. 1998. "The Art of Life: Dewey's Aesthetics." Ed. Larry Hickman. *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington IN: Indiana University Press.

Altman, Rick. 1989. *The Video Connection*. Boston MA: Houghton Mifflin Co.

Andrew, Dudley. 1983. "An Open Approach to Film Study and the Situation at Iowa." Ed. Barry K. Grant. *Film Study in the Undergraduate Curriculum*. New York NY: Modern Language Association.

Armitt, Lucie. 1991. "Introduction." Ed. Lucie Armitt. *Where No Man Has Gone Before: Women and Science Fiction*. London: Routledge.

Bakhtin. Mikhail. 1981. *The Dialogic Imagination*. Ed. Michael Holquist. Tr. C. Emerson y M. Holquist. Austin TX: University of Texas Press.

Barnes-Karol, Gwendolyn. 2000. "Revising a Spanish Novel Class in the Light of *Standards for Foreign Language Learning*." *ADFL Bulletin* 31 (2): 44-48.

Benjamin, Walter. 1969a. "The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction." *Illuminations*. Ed. e Introd. Hannah Arendt. Tr. H. Zohn. New York NY: Schocken Books: 217-251.

_____. 1969b. "Theses on the Philosophy of History". *Illuminations*. Ed. e Introd. Hannah Arendt. Tr. H. Zohn. New York NY: Schocken Books: 253-264.

Brogger, Fredrik. 1992. *Culture, Language, Text: Culture Studies within the Study of English as a Foreign Language*. Oslo: Scandinavian University Press.

Bruner, Jerome. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Caballero Robles, Teresita del Rosario. 2000. "Organización cerebral de los conocimientos y el aprendizaje de una lengua extranjera." Comp. Teresita Rosario Caballero Robles, Ma. Teresita Flores Revilla y Javier Vivaldo Lima.

Actas del III Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana 1999. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana.

Carrell, Patricia. 1987. "A View of Written Text as Communicative Interaction: Implications for Reading in a Second Language." Ed. Joanne Devine, et al. *Research in Reading English as a Second Language*. Alexandria VA: TESOL.

_____. 1984. "Evidence of a Formal Schema in Second Language Learning." *Language Learning* 34 (2): 87-112.

Collie, Joanne y Stephen Slater. 1987. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Costanzo, William. 1992. *Reading the Movies*. Urbana IL: National Council of Teachers of English.

Denning, Michael. 1991. "The End of Mass Culture". Ed. James Naremore y Patrick Brantlinger. *Modernity and Mass Culture*. Bloomington IN: Indiana University Press.

Dewey, John. 1998. *The Essential Dewey, Vol.* II: *Ethics, Logic, Psychology*. Ed. Larry Hickman y Thomas Alexander. Bloomington IN: Indiana University Press..

_____. [1939] 1989. *Freedom and Culture*. Buffalo NY: Prometheus Books.

_____. [1934] 1980. *Art as Experience*. New York NY: Perigee Books.

_____. [1909/1936] 1975. *Moral Principles in Education*. Pref. Sidney Hook. Carbondale IL: Southern Illinois University Press.

_____. [1938] 1963. *Experience and Education*. New York NY: Collier Books.

_____. 1929. *Experience and Nature*. Chicago y La Salle IL: Open Court Pub.

Faust, Mark. 2000. "Reconstructing Familiar Metaphors: John Dewey and Louise Rosenblatt on Literary Art as Experience." *Research in the Teaching of English* 35 (1): 9-34.

Fiske, John. 1991. "Popular Discrimination". Ed. James Naremore y Patrick Brantlinger. *Modernity and Mass Culture*. Bloomington IN: Indiana University Press.

Fuller, Linda. 1988. "Systems-Theoretical Aspects of Popular Culture and Mass Communication". Ed. Ray Browne y Marshall Fishwick. *Symbiosis: Popular Culture and Other Fields*. Bowling Green OH: Bowling Green State University Press.

Gramsci, Antonio. 1985. *Selections from Cultural Writings*. Ed. David Forgacs y Geoffrey Nowell-Smith. Tr. W. Boelhower. Cambridge MA: Harvard University Press.

Hinds, Harold. 1988. "Popularity: The Sine Qua Non of Popular Culture". Ed. Ray Browne y Marshall Fishwick. *Symbiosis: Popular Culture and Other Fields*. Bowling Green OH: Bowling Green State University Press.

Irons, Glenwood, ed. 1995. *Feminism in Women's Detective Fiction*. Toronto: University of Toronto Press.

Irons, Glenwood. 1992. "New Women Detectives: G Is for Gender-Bending." Ed. Glenwood Irons. *Gender, Language and Myth*. Toronto: University of Toronto Press.

Isaacs, Leonard. 1977. *Darwin to Double Helix: The Biological Theme in Science Fiction*. London: Butterworths.

Jackson, Philip. 1995. "If We Took Dewey's Aesthetics Seriously, How Would the Arts Be Taught?" Ed. Jim Garrison. *The New Scholarship on Dewey*. Dordrecht: Kluwer Academic Pub.

Kawin, Bruce. 1992. *How Movies Work*. Berkeley CA: University of California Press.

Kellner, Douglas. 1989. *Critical Theory, Marxism and Modernity*. Baltimore MD: John Hopkins University Press.

Kelly, R. Gordon. 1998. *Mystery Fiction and Modern Life*. University Press of Mississippi.

Kempf, Franz. 1995. "The Dialectic of Education: Foreign Language, Culture, and Literature." *ADFL Bulletin* 27 (1): 38-46.

Klein, Kathleen Gregory. 1995. *Women Times Three: Writers, Detectives, Readers*. Bowling Green OH: Bowling Green State University Popular Press.

Langer, Judith. 1995. *Envisioning Literature*. New York NY: Teachers College Press, Columbia University.

_____. 1994. "A Response-Based Approach to Reading Literature." Report 6.7. Albany NY: State University of New York, National Research Center on English Learning and Achievement.

_____. 1989. "The Process of Understanding Literature." Report 2.1. Albany NY: State University of New York, National Research Center on English Learning and Achievement.

Lee Zoreda, Margaret. 2001. "Experiencias interculturales y la pedagogía de la anglofonía en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EILE) desde una perspectiva deweyana." Working paper, Área de investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras, Depto. de Filosofía, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, DF, México.

_____. 1999a. "La lectura como arte de performance." Comp. Lauro Zavala. *Lecturas simultáneas: la enseñanza de lengua y literatura con especial atención al cuento corto*. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

_____. 1999b. "Hacia una pedagogía co-emergente, transaccional y transcultural: el cuento ultracorto en ciencia ficción en inglés." *Antología del 10º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras* (CELE-UNAM), México DF: 307-320.

_____. 1997. "Competencia cultural en inglés a través de la experiencia cinematográfica." Ponencia presentada en el Primer Coloquio sobre la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 28-29 abril de 1997, México D F.

_____. 1993. "La cultura popular anglófona: encuentro universitario, autorreflexión y apreciación crítica." *Signos Anuario de Humanidades* (Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa), año VII, tomo II: 101-117. ERIC Document (U.S. Dept. of Education) ED429443.

_____. 1992. "Ciencia ficción: perspectivas culturales y críticas dentro del inglés para objetivos específicos." *Estudios de Lingüística Aplicada* (CELE-UNAM), año 10,

núms. 15/16: 323-336.

_____. 1991. "Reflexiones sobre la ciencia ficción." *Revista Fuentes* (Depto. de Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco), México, DF: 27-29.

Long, Sheri Spaine. 2000. "Common Ground: K-12 Standards and Higher Education." *ADFL Bulletin* 31 (2): 72-74.

Massi, María y Adriana Meriño. 1996. "Films and EFL." *English Teaching Forum* 34 (1): 20-22.

Morson, Gary y Caryl Emerson. 1990. *Mikhail Bakhtin: The Creation of a Prosaics*. Stanford CA: Stanford University Press.

Popular Culture Association (EE.UU.). 1992. "Call for Papers for the Popular Culture Association National Meeting 1993, New Orleans, LA". Bowling Green OH: Popular Culture Association.

Rader, Barbara y Howard Zettler, ed. 1988. *The Sleuth and the Scholar*. Westport CT: Greenwood Press.

Real, Michael. 1988. "Marxism and Popular Culture: The Cutting Edge of Cultural Criticism". Ed. R. Browne y M. Fishwick. *Symbiosis: Popular Culture and Other Fields*. Bowling Green OH: Bowling Green State University Press.

Rosenblatt, Louise. 1995. *Literature as Exploration*. 5ª ed. New York NY: Modern Language Association.

_____. 1978. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale IL: Southern Illinois University Press.

Shusterman, Richard. 1995. "Popular Art and Education." Ed. Jim Garrison. *The New Scholarship on Dewey*. Dordrecht: Kluwer Academic Pub.

_____. 1992. *Pragmatist Aesthetics*. Oxford: Blackwell.

Suvin, Darko. 1984. *Metamorforsis de la ciencia ficción*. Tr. F. Patán. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Swaffer, Janet. 1988. "Readers, Texts, and Second Language: The Interactive Processes." *Modern Language Journal* (72 (2): 123-129.

Walton, Priscilla y Manina Jones. 1999. *Detective Agency*. Berkeley CA: University of California Press.

Williams, Raymond. 1977. *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Williamson, Julia y Jill C. Vincent. 1996. *Film Is Content*. Ann Arbor MI: University of Michigan Press.

Zavala, Lauro. 1994. *Permanencia voluntaria: el cine y su espectador*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.